

# AUTISMO E EDUCAÇÃO: CONTRATO DE INCLUSÃO<sup>1</sup>

Sandra Cordeiro de Melo<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Este artigo discute o contrato de inclusão de um aluno com transtorno autista implicitamente estabelecido entre as partes – a família do aluno e uma escola de ensino regular fundamental. A partir de uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfica, analisa o processo educacional e as relações interacionais entre o aluno, as professoras e os demais colegas da escola. Reflete sobre o contrato de inclusão e ressalta a importância dada pelos educadores à necessidade de “dom” para o sucesso da educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Transtorno Autista, Inclusão em Educação, Pesquisa Etnográfica.

---

## Introdução

Este artigo aborda a relação do contrato social estabelecido entre família e escola na inclusão educacional de um menino com Transtorno Autista e a sua exclusão pela quebra do contrato, a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico. Acompanhamos o processo inclusivo de Hélio<sup>3</sup> em uma escola de ensino regular. A coleta dos dados iniciou em março e permaneceu até meados de junho de 2002, quando Hélio deixou a escola. Nos estudos sobre a temática verificamos inúmeras tentativas das escolas e da sociedade civil em estimular a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas esferas sociais. Com frequência, assistimos ao fracasso dessas tentativas que, ao contrário do previsto legalmente, promovem a exclusão. No caso que ora apresentamos, após três anos de escolarização regular, Hélio percorre o caminho inverso e ingressa no ensino especial. O artigo demonstra como se dá a interação de Hélio com os demais colegas de classe e, finalmente, explica a relação entre a permanência do aluno na escola e a identificação, nas falas dos sujeitos, da ‘importância do dom’ (BOURDIEU, 1970, 1979, 1997, 2003) para educar pessoas com necessidades especiais.

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte integrante da Dissertação de Mestrado em “Educação intitulada: Autismo e Educação – a dialética na inclusão”. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2004, Prof<sup>a</sup> Orientadora Leila Regina D’Oliveira de Paula Nunes.

<sup>2</sup> Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Data prevista para término: 02/2010.

<sup>3</sup> Hélio, menino de doze anos, com Transtorno Autista, sujeito desta pesquisa, em processo de inclusão por três anos em escola regular. Todos os nomes foram alterados.

## O contrato

O contrato será entendido como o movimento combinado entre escola e pais. Ele não é dito, porém é conhecido pelas contradições que alimenta no interior das relações interacionais. Algumas escolas, não exclusivamente aquelas que atendem pessoas com necessidades especiais, recebem a criança e se comprometem a agir de forma amável, afetuosa e a controlar o comportamento que possa significar o desvio das normas e das regras de conduta socialmente estabelecidas para qualquer instituição escolar.

Estas normas manifestam-se no comprometimento da família e da escola em agir de acordo com o contrato silenciosamente combinado pelas partes. De um lado está a família que confia seu filho aos cuidados da escola sem exigir da mesma o aprendizado formal, ou melhor, o conhecimento escolar normalmente oferecido pela instituição educacional e esperado pela sociedade. Se a aprendizagem acontece, todos se alegram. De outro lado, quando a instituição educacional não apresenta resultados escolares, tudo vai bem, pois não estava mesmo no contrato...

Para Habermas (1983), o contrato implica sanções. Através de um evento ocorrido no pátio da escola, identificamos o momento em que ocorreu a quebra do contrato por parte da escola e, como resultado, a finalização do processo de inclusão de Hélio. O evento foi a queda sofrida por Hélio do balanço da escola. O aluno subiu na haste mais alta do balanço<sup>4</sup> de onde se desequilibrou e caiu. Naquele momento, como em outros, ele não estava sob a supervisão de nenhuma das três profissionais que compartilhavam sua educação. A lateral esquerda de suas costas ficou inteiramente lacerada; Hélio não foi atendido em seu ferimento pelas professoras. Sem o pronto-socorro adequado, ele chegou em casa trazendo em seu corpo as marcas da queda e a negligência no cuidado. Este fato significou a quebra do contrato estabelecido - tomar conta de Hélio durante o período escolar. A escola não conseguiu cumprir sua parte do acordo. Por este motivo, após uma série de desentendimentos entre a família e a comunidade escolar, Hélio deixou a escola.

Para explicara a relação trabalho-interação, Habermas (1983) utiliza os conceitos de

---

<sup>4</sup> O balanço a que nos referimos situava-se num pequeno gramado no pátio externo da escola, era muito pequeno para uma criança de 12 anos, comportando apenas crianças de até cinco anos. Era baixo e enferrujado, montado sob duas hastes paralelas ligadas por uma série de folhas de ferro. Uma das cadeiras estava faltando, o que o tornava desequilibrado para um dos lados.

‘agir instrumental’, ‘agir racional com respeito a fins’ e ‘agir comunicativo’. Para o autor, o agir instrumental rege-se por regras técnicas baseadas no saber empírico e define-se por estratégias que dependem da validade de proposições empiricamente verdadeiras ou analiticamente corretas. A escolha racional destas regras e técnicas é regida por estratégias baseadas no saber analítico. Tais escolhas implicam em derivação a partir de preferência.

O agir racional com respeito a fins, isto é, a forma como o agir instrumental será realizado - neste caso, através do afeto e do controle-, realiza objetivos definidos em condições dadas, ao passo que o agir instrumental organiza os meios adequados ou inadequados segundo os critérios de um controle eficaz da realidade. O agir estratégico está compreendido no agir instrumental e significa a forma como se demonstrará o afeto e se obterá o controle, só dependendo de uma avaliação correta das possíveis alternativas do comportamento. Esta avaliação, por sua vez, resulta exclusivamente de uma dedução feita com o auxílio de valores e de máximas que são óbvios para todos, como, por exemplo, *a educação se dá pelo caminho do amor*. O agir comunicativo é uma interação mediada simbolicamente, isto é, na interação escola, família e criança, regida por normas de validade obrigatória que são construídas ou definidas pela própria relação escola / família.

Para que esta relação possa existir, é preciso que existam regras. Estas, às quais chamamos de ‘contrato’, se definem a partir das expectativas de comportamento recíproco e são fortalecidas por sanções. O seu sentido se objetiva na comunicação, ou seja, a vigência do contrato é fundamentada na intersubjetividade e no entendimento acerca das interações e é assegurada pelo reconhecimento universal - todos os participantes conhecem suas regras e concordam, em princípio, com as mesmas.

A violação do contrato implica em sanções, pois no contexto da inclusão, subentende-se que o papel principal da escola será o de cuidar e o da família o de não cobrar resultados de ordem pedagógica. A demonstração da falta de cuidados no trato com a criança viola regras técnicas confirmadas e é, por si só, condenada ao abandono em virtude do insucesso. A queda de Hélio do balanço da escola violou o contrato estabelecido. A família, por considerar incoerente tal fenômeno, pois entendia ser parte do contrato - a escola tinha que tomar conta e dar conta fisicamente de Hélio - rescinde o contrato, retirando Hélio da escola.

## A escola, a inclusão e a experiência em lidar com Hélio

“Eu considero que o trabalho da gente foi muito bom”.  
(Cristiane, em entrevista, 17/05/2002).

Esta escola foi criada a partir do desejo de Vera, sua dona, de ‘cuidar de crianças’. Segundo ela, a instituição sofria com a inadimplência de seus alunos, fato este que inviabilizava a regularização tanto do imóvel onde se situava, “*essa casa não tem registro na prefeitura*”, como da escola propriamente dita. Cerca de 50 crianças compunham o corpo de alunos da escola, dispostas entre educação infantil e ensino fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde. Duas professoras, Cristiane e Márcia, se dividiam, no turno da manhã entre a segunda série e uma turma multisseriada da Educação Infantil, sempre auxiliadas por Vera.

Hélio, 12 anos, fora matriculado na segunda série (correspondente ao atual 3º ano) de ensino regular, mas cursava de fato a turma multisseriada da Educação Infantil. O único momento registrado em que Hélio fez atividades referentes ao currículo da segunda série foi no primeiro dia de coleta de dados no qual ele, fora da sala de aula de sua turma de origem, realizou, separadamente com a professora, exercícios de montagem de palavras com alfabeto móvel e cálculos matemáticos. Depois deste dia, Hélio somente subiu ao pavimento superior da escola, onde se situa a sala da segunda série, uma única vez mais. Assim, tomaremos por base a turma da Educação Infantil onde o aluno permaneceu.

Esta turma era composta por seis crianças com uma média de cinco anos de idade. As mesas eram dispostas em dois grupos: Hélio permanecia, na maior parte do tempo, em um, enquanto, seus colegas permaneciam no outro. Na época em que Hélio foi matriculado, dois anos antes, havia uma terceira professora, Elaine, que se dispôs a recebê-lo em sua sala de aula com a assistência de Márcia. Ao final do segundo ano de escolarização de Hélio, Elaine deixou a escola, passando a turma para Márcia que, a partir da experiência com esta professora e com o aluno, continuou o trabalho.

Segundo Vera, Hélio fora aceito na escola por três motivos: Elaine já trabalhara com Educação Especial, seu desejo em ajudá-lo e sua intenção de aprender com esta experiência:

“(…) vendo o Hélio, aquela coisa, uma ansiedade, tentando de alguma forma ajudar o Hélio, entendeu, que é uma criança, um menino bonito, que tu ... dá

uma ... incomoda, aquela coisa que parece que tá presa alguma coisa ali dentro, não sei como resolver, hoje em dia ... é mais aquela necessidade de ajudar, de aprender, pra no futuro poder ter crianças assim, entendeu". (Vera, em entrevista, 17/05/2002).

Em seu terceiro ano nesta escola, Hélio lia fluentemente estórias de livros infantis sem, no entanto, interpretá-las. Estas habilidades haviam sido adquiridas antes de seu ingresso nesta instituição. Ele sabia fazer, mecanicamente, contas de até três algarismos e, freqüentemente, escrevia e desenhava os seus motivos de estereotipia - nomes e símbolos de canais de televisão. Algumas músicas também eram cantadas de forma estereotipada, demonstrando provocar relaxamento nas horas de inquietação.

Sempre que pensamos a inclusão educacional de crianças com necessidades educativas especiais, nos questionamos como é conduzido o processo pedagógico. Considerado como uma caixa preta, o autismo se apresenta a partir de seus sintomas mais reveladores: a extrema dificuldade em estabelecer o contato afetivo e o vínculo social, as estereotipias, a hiperatividade muitas vezes associada e os rompantes de agressividade que podem surgir. Percebemos que, nesta escola, a educação se deu na tentativa de driblar estes sintomas, através de ensaios e erros, randomicamente. Eram tiros no escuro, experiências de obstinação e paciência por parte das professoras.

Quanto às atividades pedagógicas, o quadro que encontramos ao chegar à escola foi o de atividades dispersas, pouquíssima rotina, tentativas de controle do comportamento por parte das professoras e das atividades pedagógicas por elas propostas. Por outro lado, Hélio só realizava as tarefas que tinha vontade, na hora em que estava disposto e no lugar que lhe convinha. Sua professora dividia a tarefa de cuidar com suas duas colegas. Desta forma, a atividade principal de Hélio pareceu ser andar pela escola e a de suas professoras a de correr atrás dele para convencê-lo a concentrar-se em alguma atividade – na maioria das vezes, inferior ao seu nível intelectual – como brincar de massa de modelar, desenhar, rasgar e colar papéis de revistas em formas geométricas. Em entrevista realizada com Márcia, o trabalho desempenhado com Hélio serviu como um aprendizado, uma experiência a mais:

"Uma experiência a mais que eu tive, e ele é assim... foi um contato bom, entendeu, apesar de as barreiras que aconteceram ai... mas valeu a pena, porque senão, acho que eu nunca ia ter contato e, quando alguém dissesse: 'Ah!, Tá precisando de um professor para classe especial.' 'ah, eu não quero não', entendeu, 'não sei lá como é que é fazer com isso'. Quer dizer que eu cheguei já

tendo que: 'ó... é pra mim, então tá bom'" (Márcia, em entrevista, 17/05/2002).

Para a professora Cristiane, que também não tinha experiência prévia em lidar com crianças especiais, o trabalho com Hélio refletiu a carência de estrutura da escola:

"fiz um estágio quando estudava (no curso normal), eu trabalhei em classe especial, mas não tinha autista, era um especial assim diferente, eram crianças que tinham dificuldade de aprendizagem tá, coisas assim mais ou menos. Agora, com criança, com criança especial mesmo, eu só fui trabalhar e ter contato com o Hélio, e a gente começou assim, meio sem saber o que fazer com ele, porque a nossa escola você já deve ter percebido que é uma escola pequena, que tá com poucos alunos, não tem uma estrutura pra gente trabalhar com crianças do tipo do Hélio" (Cristiane, em entrevista, 17/05/2002).

Com estes relatos, entendemos que a entrada de Hélio se deu, principalmente, por três motivos: 1 - econômico - a escola sofria com a inadimplência dos alunos; 2 –socio-profissionais – *“necessidade de ajudar de aprender, pro futuro poder ter crianças assim”* e; 3 - contingenciais – *é pra mim ... então tá bom*. Acompanhando a evolução da relação de trabalho entre as professoras e Hélio, observamos momentos de altos e baixos nos quais sentimentos de satisfação e dever cumprido se mesclavam com os de fracasso profissional e incompreensão:

"Muitas vezes eu cheguei aqui nervosa, eu sei que não tem nada a ver os problemas de fora com os daqui, aí, eu falei assim: 'Bem, eu não quero isso pra mim, eu não sei como lidar com isso, meu Deus, eu vou ficar maluca'. Porque eu falo com ele é a mesma coisa que nada, tem hora que você fica até chateada com a mãe, porque a mãe não entende, ah, quer saber de uma coisa, se ela não me entende eu também não entendo ela... do jeito dela então, eu não quero mais saber disso, eu já cheguei aqui e falei: 'Não quero mais ficar aqui', aí a Vera chegou e falou: 'Não, não é assim!' Eu já pensei muitas vezes em chutar tudo. 'Não quero mais. Não quero mais ser professora, eu já tô de saco cheio; não quero mais'. Mas na hora é tudo nervoso, a gente fala coisas que não tem nada a ver, depois a gente pára pra pensar e vê que não é isso" (Márcia, em entrevista, 17/05/2002).

Participamos da evolução do projeto inclusivo, sua legislação e, principalmente, o reconhecimento de que não somos compostos por iguais, mas ricos em diferenças. Sabemos que para por em prática as premissas do projeto inclusivo será preciso, inicialmente, modificar a forma de perceber a nós mesmos. Com a concepção de necessidades educativas especiais, formulada em Salamanca (1994) de que todos nós, em algum momento de nossas vidas podemos experimentar necessidades educativas especiais, e com a perspectiva da exclusão por Robert Castel (1991) de que todos nós, em algum

momento de nossas vidas passamos por situações de exclusão, percebe-se claramente o pilar das 'seguranças' balançar. Não será mais possível pensar a exclusão sem que se pense na própria. Desta mesma forma, o movimento pelo projeto inclusivo é, antes de tudo, pela inclusão pessoal em uma sociedade que possamos reconhecer como nossa.

Ao estabelecer que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>5</sup> deve ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino (C.F, artigo 208, inciso III combinado com LDB nº 9.394/198, artigo 58), a Constituição pontuou o dever do Estado com a Educação. As escolas respondem abrindo suas portas e cumprindo como podem este dever que, na prática, tornou-se, delas. A responsabilidade de educar a todas as crianças parece ter sido transferida para cada professor ou professora em sala de aula quando em uma das carteiras apresenta-se sentada uma criança especial. O agir pedagógico entra em discussão e parece fazer toda a diferença quando o que se avalia é o desenvolvimento das habilidades que são apresentadas por cada criança especificamente. Entendemos que esta não foi a premissa da escola com a entrada de Hélio. No entanto, percebemos no agir pedagógico a responsabilidade da formação através da experiência.

### **Os colegas de classe**

Diferente da relação instaurada entre as professoras e Hélio, o contato dos colegas da escola – e neste caso não só os da sala de aula – se estabeleceu de forma natural. Observávamos, por parte dos alunos, convites para brincadeira, atividades em grupo e auxílios prestados nos quais Hélio era requisitado:

"É... aqui há uma disputa na hora do lanche, pra arrumar o lanche do Hélio, entendeu. 'Não, tia tem que ser eu hoje!' Eu falo: 'Não, calma! Vão ser cada

---

<sup>5</sup> Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se: I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere; apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade- uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (DECRETO No 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989).

dia um que será que vai arrumar o lanche do Hélio'. Porque senão há confusão, uma encrenca danada" ( Márcia, em entrevista, 17/05/2002).

Por sua vez, Hélio nem sempre atendia às solicitações, mas permitia que estabelecessem o contato. Este fato demonstra que, no que se refere às interações entre os seus pares, o processo de inclusão se deu a contento.

### **A condição de se ter o “dom”**

"Ela (Márcia) diz: 'Eu não tenho esse dom'". (Vera, em entrevista, 17/05/2002).

Dentre as condições para se realizar o trabalho pedagógico com uma criança com necessidades educativas especiais, observamos nas falas que 'ter o dom' é de fundamental importância. Caracterizado por "uma coisa inexplicável... é da pessoa... é carinho, gostar, ter prazer em lidar com *este tipo de criança*", o dom parece tomar o lugar da experiência, dando uma condição inata de trabalho bem sucedido. Segundo Vera, Elaine tinha este dom, era "toda amor". Acreditava-se que esta qualidade permitia que ela soubesse como educá-lo.

Cristiane explicava que para trabalhar com criança especial:

"tem que gostar daquilo que está fazendo, entendeu. porque é muita paciência, tem que ter muita, e a gente aprendeu isso com o Hélio. Porque a gente viu que tem que ter uma paciência, tem vezes que você tá assim a ponto de perder .. tá com um fiozinho de linha, mas aí você começa a lembrar: 'Não, ele é uma criança especial, eu não posso, ele tem que ser tratado normalmente como uma criança na escola, mas ele tem um lado dele que tem que ser respeitado porque é especial', entendeu."(Cristiane, em entrevista, 17/05/2002)

Na análise de Bourdieu (1997), o Dom surge como algo essencialmente gratuito. Desta forma, aquela que possui o Dom, o possui gratuitamente. Seguindo este mesmo raciocínio, aquele que não o possui passará, indubitavelmente, pela angústia da possibilidade de fracasso. No caminho da formação através da experiência, quem não é naturalmente possuidor do Dom, precisa aprender. Para tanto, cumpre necessário querer.

Aqui, destaca-se ainda a diferença entre o amor maternal e o amor de professor. No primeiro, parece existir o direito sobre o corpo. Da mesma forma que a professora diz: "eu



dou um pedaço de mim", diz também: "umas palmadinhas se é no filho da gente dá vontade de sapear". No segundo, o relato difere no que diz respeito aos direitos: "a criança é um ser humano, e a gente tem que ver os direitos dela, ela tem deveres, mas ela também tem os direitos" (Cristiane, em entrevista, 17/05/2002).

Percebemos que, na interação com Hélio, a conduta pedagógica flutuou entre estes dois tipos de amores, ou práticas.

### **Escola, família e processo pedagógico**

Enquanto um estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável (...) Assim, deixamos de considerá-lo uma criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma (...) e constitui uma discrepância específica entre identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1988, p.12).

A seguir, apresentamos um exemplo simples, corriqueiro, que aconteceu tantas vezes que se mostrou relevante de ser estudado. Situações que passam despercebidas no dia-a-dia, mas que, inseridas em um contexto escolar, podem modificar relações de confiança mútua e subverter a dinâmica educativa.

0:23:20 - Professora oferece a Hélio massa de modelar.

0:24:30 - Professora orienta Hélio a sentar-se no banco e não na mesa. Professora senta-se na mesa.

0:25:54 - Hélio senta-se no banco e aguarda a massa de modelar.

0:27:56 - Professora oferece pilotes a Hélio.

(Evento coletado em 01/03/2002).

O evento apresenta a prevalência do estigma de 'criança especial', no qual a lógica e a coerência necessárias para a concretização do processo educativo cedem lugar às diversas formas de controle do corpo – o controle físico através do qual a professora o mantém sentado e o controle relacional no qual atividades infantilizadoras supõem um prolongamento da infância.

Podemos observar clara incoerência no processo educativo. Na tentativa de obter o

controle de Hélio e fazê-lo parar de perambular pela área externa da escola, a professora Cristiane sugere uma atividade – massa de modelar. Para tanto, Hélio precisaria sentar-se à mesa e aguardar até que a massa fosse trazida por outra professora. Cristiane permaneceu ao seu lado para que ele não se levantasse e voltasse a andar pela escola. A professora então, o orienta a sentar-se no banco e não na mesa; no entanto, é nesta que ela se senta. A distância entre o que é dito e o que é feito aumenta à medida que os minutos vão passando. Finalmente, descumprindo sua oferta inicial, a professora, entrega *pilots* a Hélio. Podemos supor que esta seja a educação da incoerência, ou mesmo pensar que para lidar com alguém com tal estigma não se necessita de lógica.

Neste outro exemplo, novamente percebemos a aplicação de uma atividade infantilizadora, a atitude permissiva perante um comportamento inadequado e o desencontro entre o que é dito e o que é feito.

- 0:27:56 – A professora oferece *pilots* a Hélio.
  - 0:28:25 - Hélio desenha no papel e na mesa.
  - 0:28:47 - A professora chama a atenção de Hélio para não desenhar na mesa.
  - 0:29:12 - Hélio desenha na mesa.
  - 0:29:30 - A professora chama a sua atenção novamente.
  - 0:32:27 - Hélio desenha na mesa.
  - 0:32:53 - A professora chama a atenção de Hélio e o ameaça: "Na mesa não! Não tô achando graça! Vou guardar o papel!"
  - 0:33:30 - A professora reclama com Hélio "Não-tô achando graça! Vou guardar o papel!"
  - 0:34:13- Hélio desenha na mesa e ri. A professora diz: "Não tô achando graça!"
  - 0:34:47 - Hélio desenha na mesa e ri. A professora diz: "Não tô achando graça!"
  - 0:35:07- Hélio desenha na mesa e ri. A professora diz: "Não tô achando graça!"
  - 0:35:22 - A professora fala: "Hélio está rindo, eu não tô achando graça!"
  - 0:37:55 A professora retira o *pilot* não o papel de Hélio, já que ele continuou desenhando na mesa.
  - 0:38:05 - A professora devolve um *pilot* e ameaça: "Desenha no papel senão eu pego de volta!"
- (Evento coletado em 01/03/2002).

A continuação deste evento sugere a permanência da atuação incoerente com a utilização de ameaças que, como a oferta, também não são cumpridas. Nesta situação, a professora orienta Hélio a não desenhar na mesa, mas no papel que está à sua frente. Hélio desenha no papel, mas também desenha na mesa, o que faz com que a professora inicie um discurso autoritário, com a ameaça de lhe retirar o papel em que desenha.

Podemos imaginar que, se com a folha de papel à sua frente Hélio desenha tanto nela como na mesa, se esta lhe fosse retirada, muito provavelmente ele voltaria sua atenção para desenhar na mesa, posto que era o que ele vinha fazendo. Acreditando que a professora rumou por este mesmo raciocínio, mas sem o colocar em palavras, usando um

tom autoritário e parecendo se incomodar com os risos e com a desobediência de Hélio, retirou-lhe os *pilots*. Acontece que a ameaça não era esta. Outra incoerência. Segundo a sua própria determinação, ela deveria retirar-lhe o papel e não os *pilots*, mas a ausência de lógica prevalece. E, para finalizar, dez segundos depois - tempo deveras curto para que Hélio sentisse a sua falta - um *pilot* lhe é devolvido.

Em contrapartida, Hélio demonstra o seu entendimento sobre estas situações apresentando suas próprias regras - entradas e saídas freqüentes da sala de aula, utilização das mesas como bancos, longa permanência nos pátios e passeios solitários pela escola. Segundo Goffman, *a informação cotidiana disponível sobre ele [o estigmatizado] é a base da qual ele deve partir ao decidir qual o plano de ação a empreender quanto ao estigma que possui* (1988, p.58).

## **Conclusão**

Este quadro que ora apresentamos reitera o estabelecimento e a manutenção do contrato combinado entre escola e família e suas conseqüências no que se refere à educação da criança com necessidades especiais. Apresenta a estreita relação entre experiência profissional e dom para obter êxito no processo educacional, considerando este último o derradeiro valor que poderá possibilitar o sucesso na educação especial. Além disso, a combinação entre o contrato, a experiência aprendida e a ausência do dom resulta em uma fórmula de prolongação da infância do aluno. Há ainda a constatação do estigma de 'especial' que torna desnecessário o uso da lógica no processo educativo. Desta forma, concluímos que o cumprimento do contrato por parte dos alunos - colegas de Hélio - pode ser considerado, talvez, o ponto de Inclusão que sustentava a sua permanência na escola.

## **Referências:**

- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razões Práticas*. Celta.
- BOURDIEU, P. (2003). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (4a. Edição ed.). (M. Corrêa, Trad.) Campinas, SP: Papirus.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega/Universidade.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa*. Brasília: República Federativa do Brasil.

- BRASIL (1994). *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF, Brasil: CORDE.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/20.12.96*. Brasília, DF, Brasil: Saraiva.
- CASTEL, R. (1991). *Face à l'exclusion: le modèle français*. Paris: Esprit.
- GOFFMAN, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana* (9ª ed.). (M. C. Raposo, Trad.) Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- GOFFMAN, E. (1988) *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- HABERMAS, J. (1983). *Os Pensadores*. São Paulo: Abril.